

第五章 討論

本研究以「一般教學情境的教師要求」的師生互動情境，比較「注意力缺陷與干擾性行為疾患」學童和一般學童，以及各年級學童在社會訊息處理歷程中線索編碼、線索分析、目標設定、解決方法之搜尋、反應決定等歷程差異。

但因認知歷程各步驟認知表現，非直線（non-linearity）轉換，而是像樹枝狀動態（on-line）轉換。但為了討論之便，本章延續第四章分析結果，除逐一步先以點、線方式探討各年級、各類型學童於認知歷程各步驟、歷程的差異，也將進一步以圖 5-3-1 為架構，以較全面、動態方式探討整個師生互動情境的認知的歷程。

因此於第一節探討各類型學童於師生互動情境之社會訊息處理歷程，第二節探討師生互動情境之社會訊息處理歷程。

第一節 各類型學童於師生互動情境之社會訊息處理歷程探討

由第四章分析結果可知「注意力缺陷與干擾性行為疾患」的 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童，與一般學童在社會訊息處理各步驟和歷程的差異，隨情境而有不同。這與 Cricke 和 Dodge(1994)、蔡淑妃（民 89）的研究結果一致。

一、社會訊息處理各步驟的差異

ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童、一般學童，於學習指導和不當行為指導的師生互動情境，在社會訊息處理歷程中，在訊息編碼、目標設定步驟有顯著差異，對替代反應的方法評估也有差異。但各類型學童在線索分析、反應搜尋、初始反應決定等步驟，則隨情境不同而有不同差異。其它步驟則無顯著差異。

(一) 線索編碼

各類型學童於線索編碼，會隨著不同師生互動情境，有顯著差異。多數 ADHD 和 ODD 學童以無關線索篩選來解讀線索；ADHD 學童會隨著不同情境，而注意不同訊息；一般學童說明事件內容時，多以相關線索編碼外，也較多使用與情境相關或無關的綜合性線索。

比起 ADHD 學童和一般學童，多數 ADHD 和 ODD 學童在兩個師生互動情境中都以無關線索篩選來解讀線索。此說明適應不佳且有攻擊型兒童可能受其基模影響，而挑選特定社會線索，造成訊息判斷扭曲，容易有人際互動衝突的特殊偏執 (specific paranoid)。(Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Richard & Doge, 1982; Crick & Dodge, 1989; Quiggle et al., 1992; Crick & Dodge, 1994; Schwastz et al., 1998; Wyatt et al., 2001; 許淑琴, 民 78; 張黛眉, 民 79; 謝淑芬, 民 80)。

ADHD 學童會隨著情境，而注意不同訊息：於學習指導情境，多數注意無關線索；於不當行為指導情境，多數

篩選與情境相關的線索。在學習指導情境，從學童多數無法立即回溯寫完再下課是老師剛才的規定，而多選擇性注意過去經驗線索，例如：不專心才寫不完、現在不寫回家功課更多、怕回家補寫功課寫太晚。可能由於 ADHD 學童不專注、易分心的特質，造成其常有時間內寫不完功課的經驗，以及忘記相關立即線索，而多使用與情境無關的內在線索。這印証 Crick 和 Dodge(1994) 研究發現：適應不佳學童有記憶力缺陷而無法注意立即線索，並有選擇性注意特定線索的傾向；及當個體在遇到很多情境刺激訊息時，為方便訊息處理，多依循早年經驗法則 (heuristics)，將複雜環境單純化。在不當行為情境，ADHD 學童多數能立即回答上課不能玩玩具，這一方面可能是受到結構式晤談流程影響，受訪者在被提示影片只放映一次要仔細看及第一次訪談時問題的陳述刺激下，讓 ADHD 學童已經從初次訪談經驗知道要注意某些特定訊息，這也印證 ADHD 學童透過刺激量或增加行為與後果的連結經驗，會出現較多適當行為表現（洪儷瑜，民 87）；一方面可能是影片中的教師要求與多數學童班級常規經驗較一致，因此多數 ADHD 學童以相關線索回應。因此綜合上述，ADHD 學童在不同教師要求的情境其訊息解讀會有差異，這可能是受其特質和學習經驗影響，但透過如晤談流程般的結構教導，也可能將增進解讀線索的客觀性。

相較於注意力缺陷與干擾性疾患學童在兩個師生互動情境的差異，多數一般學童在不同的師生互動情境說明事

件內容時，多以相關線索編碼外，也多同時混合使用與情境相關的客觀線索和自己主觀經驗想法。Lim 等 (2002) 研究抑制性控制 (inhibitory control) ，發現抑制性控制對編碼有預測力的說法。而 Matthys 等 (1999) 的研究也發現：適應不佳學童比起一般學童，會針對較少社會線索進行編碼。因此綜合上述可知，一般學童可能因注意力和自我控制力都較佳，因此不會受記憶力、動機意願影響，而能注意並綜合主客觀線索。

(二) 線索分析

於線索分析步驟，在學習指導情境，各類型學童有顯著差異；在不當行為指導情境，各類型學童的差異則不顯著。

相較於注意力缺陷與干擾性疾患學童，一般學童多使用正向歸因或中性歸因解釋線索，這一方面可能是學童能注意並綜合較多線索；一方面可能是受過去正向人際互動經驗影響，而多使用正向歸因。這與 Crick 和 Dodge(1994) 以適應良好學童較多使用正向歸因的研究發現一致。

ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童，其線索分析會隨著情境而不同。在不當行為指導的互動情境，老師要小朋友在上課時間把玩具收起來，二組學童多數採中性歸因，這除了顯示學童會根據情境客觀解釋線索，也可能「上課不能玩玩具」就是多數學童的班級規定。因此就如同 Crick 和 Dodge(1994) 所認為：個體對線索分析，會受到記憶資料庫中的記憶、已習得規則影響。因此 ADHD 學童、ADHD 和

ODD 學童，除了從影片描述的內容，也可能從記憶資料庫的已習得規，對情境線索採中性解釋。

但在學習指導情境，ADHD 學童在中、正、負向歸因平均分布情形，ADHD 和 ODD 學童多數採負向歸因。這可能是因為教師對小朋友寫完才能下課，未再說明下一步將採取何種策略時，高攻擊傾向 ADHD 和 ODD 兒童，可能就根據過去諸多不愉快的師生互動經驗，而對教師也有更多的敵意。因為研究顯示攻擊兒童因線索扭曲，而多有敵意歸因傾向 (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Richard & Doge, 1982 ;

Crick & Dodge, 1989; Quiggle et al, 1992; Crick& Dodge, 1996;

Schwastz et al., 1998; 許淑琴，民 78；張黛眉，民 79；謝淑芬，民 80)。另外，也有可能如 Wyatt 等人 (2001) 認為在模糊情境中，攻擊傾向兒童比一般兒童更容易歸咎教師、合理化報復理由有關。因此綜合上述可知，ADHD 和 ODD 兒童易有較多的負向敵意歸因，可能與其扭曲線索或將責任歸咎他人合理化攻擊有關。

(三) 目標設定

在目標設定步驟，三組學童其第一次目標設定有顯著差異，第二次目標設定三組間的差異則不顯著。

1. 第一次目標設定

在第一次目標設定，ADHD、ADHD 和 ODD 學童在不同的師生互動情境，多數設定消極目標。這可能是受其易衝動暴躁不安、挫折容忍度低、自我控制低、易焦慮特質影響，對自我效能、結果預期較負面，而多數設定消極工

具性、人際性的目標，例如：怕老師生氣被懲罰不能下課；怕玩具被沒收下課不能玩等。Crick和Dodge(1994)認為適應不佳學童缺乏良性互動經驗，因此目標設定較負面。所以本研究這群學童也可能因干擾性行為症狀長期造成師生互動的摩擦與關係緊張，在長期缺乏成功的師生互動經驗下，而多選擇消極目標。

一般學童面對師生互動情境時，隨情境而多數設定積極的工具、規範、人際、情緒性目標，例如：寫完就可以下課、才聽話、比較輕鬆；收玩具可專心上課、較聽話、會被誇獎。但在上課玩玩具情境，除怕玩具被沒收、被教師責罰、違規不好意思，也半數設定消極工具性、規範、人際、情緒性目標。但整體看來，在教師要求與學童原來需求衝突時，多數一般學童可能有較多正向互動經驗，因此在折衝目標時，仍然多以主動、利社會積極態度來配合教師要求。而這與Nelson和Crick(1999)以一般學童對利社會行為有較多正向評價的發現一致。也印證適應良好的學童多使用增進人際關係的目標，其調和多元目標（coordinate multiple goals）的能力也較好之說法（Crick & Dodge, 1994）。

2. 第二次目標設定

三組學童第二次目標設定的差異不顯著，於學習指導情境中，一般學童全數設定積極目標，ADHD、ADHD和ODD學童多數設定積極性目標；於不當行為指導情境中，三組學童多設定積極目標和消極目標。

由Crick和Dodge(1994)以目標選擇與社會適應有顯著相

關，可知本研究一般學童於初次與替代目標設定，多數人都採積極配合教師要求，可預期其學校師生互動情形較良好。ADHD、ADHD和ODD學童在學習指導時，多數認為寫完就可以下課，可能因目標衝突小，而多選擇積極工具性目標。二組學童在不當行為指導情境時，部分學童為了獲得知識、誇獎而採積極目標；部分學童知道要專心上課卻仍想玩玩具，可能目標衝突較大，在怕被罵或沒收玩具下，多選擇消極配合。因此ADHD、ADHD和ODD學童第二次目標設定顯然受當時情境刺激影響，在目標衝突較小情境，多設定積極目標；若在目標衝突較大情境，則多出現消極目標。而可知ADHD、ADHD和ODD學童因應情境刺激，調和多元目標能力較弱，也印證Crick和Dodge(1994)以適應不佳學童折衝各種目標設定能力較為困難說法。

綜合初次與替代目標設定，可知本研究一般學童多數採取積極配合教師要求，由Crick和Dodge(1994)以目標選擇與社會適應有顯著相關，而可預期一般學童師生互動情形較良好。ADHD、ADHD和ODD學童第一次多數設定消極的目標，第二次較多設定積極目標。這可能因干擾性行為疾患的衝動特質，加上調和多元目標能力較弱，以及過去不愉快的師生互動經驗，因此第一次雖服從權威指導，但多設定消極配合目標；第二次目標設定時，可能較能抑制自己衝動特質，而加入較多理性思考，因此能折衝教師要求與自己需求，而多設定積極目標。這也印證個體最初雖然帶一個目標至社會情境，但在特質、情緒、現況等因素澄

清後，會修正原來目標並建構新目標的研究發現（Crick & Dodge,1994; 周茜苓等，民 88）。因此如何提供再一次或更多的練習機會，幫助適應欠佳學童釐清現況、折衝他人與自己需求後再做適當決定，將是未來教學重點。

（四）反應搜尋

在反應搜尋的相關步驟上，各類型學童在學習指導情境，方法內容與數量差異不大；在不當行為指導的情境，替代方法內容與數量差異較顯著。

1. 方法內容

一般學童面對不同教師要求情境，多數初次與替代方法多選擇積極配合。這可能是一般兒童正向互動經驗較多，而有較多利社會行為策略，因此縱然環境刺激不同，多數第一次皆能提出利社會行為反應。Crick 和 Dodge(1994) 以日常利社會行為與其提出較多利社會反應方法內容有正相關，這與本研究發現一致。

ADHD、ADHD 和 ODD 學童，初次多數採取積極配合教師要求方法，但對照研究者與級任教師訪談結果，發現說法與實際行為表現出入甚大，也就是在班級事實上無法聽從教師指令。Gresham 曾提出自我控制缺陷兒童無法穩定持續表現應有的行為（引自洪儷瑜，民 91），這可能是造成 ADHD、ADHD 和 ODD 學童說與做之間的不一致現象。在第二次提出反應方法時，ADHD 學童仍維持積極配合；但多數 ADHD 和 ODD 學童第二次就採取消極配合，甚至部分採取不配合。這可能與攻擊傾向學童比低攻擊型學童，有

較多敵意攻擊性解決方法的研究發現有關（謝淑芬，民80；Trachtenberg & Vike,1994）。

而 ADHD 和 ODD 學童其積極配合反應只能維持在第一次，在第二次以後就露出攻擊傾向原型，多採取消極配合或不配合反應。這一方面可能如 Crick 和 Dodge (1994) 所說攻擊型兒童的行為目錄中利社會解決方法匱乏，因此隨著解決問題的順序，僅能在初次反應有適當方法，但替代方法卻不適當的差異。另一方面可能學童受道德發展影響，正處於 Kohlberg 所謂道德成規前期 (pre-conventional level)，而多有避罰服從導向 (the punishment and obedience orientation)，較重視權威的觀點 (Kohlberg,1976；引自劉安彥、陳英豪，民83)。這可能造成 ADHD 和 ODD 學童認為能避免教師懲罰就是好行為，因此第一次多積極配合教師要求。但第二次搜尋解決方法時，ADHD 和 ODD 學童可能就顯露其衝動、違拗的反抗特質，而過去權威者不當管教的經驗也可能使其選擇不順從行為，使其多選擇消極配合或不配合反應。

Patterson 等 (1986) 也認為不順從故然與孩子氣質、行為相關，也與成人高壓強制的不當管教有關（引自施顯焜，民87）。因此綜合上述，ADHD 和 ODD 學童在權威指導情境下，帶著過去與成人不愉快的互動經驗，最初可能怕懲罰而多以配合方式敷衍應付，但再來就可能因行為目錄不足而使用不順從方式來對抗教師要求的壓力。故若教師適當調整管教方式，將可能改變兒童對成人負面看法和態度，進而減少師生衝突，增進其利社會解決方法。

2. 方法總數

ADHD 學童隨不同情境多數仍採取一個解決方法，一般學童、ADHD 和 ODD 學童，多數則隨不同情境方法數不同，在學習指導情境為一個，在不當行為會有一個到兩個解決方法。由此可知面對問題情境時，ADHD 學童解決策略極為有限，一般學童、ADHD 和 ODD 學童比 ADHD 學童有較多解決策略。研究也指出調和情境衝突能力，能增進反應搜尋方法數 (Crick & Dodge, 1994)。因此可能 ADHD 學童比起一般學童、ADHD 和 ODD 學童，在折衝情境利害關係的能力較差，所以解決策略極為有限。

但就第二次提出方法內容（一般學童、ADHD 學童多採積極配合；多數 ADHD 和 ODD 學童採消極配合），以及多數教師訪談時所反應（當衝突發生問題時，一般學童都能聽話配合；而 ADHD 學童只要再提醒他就會改進；多數 ADHD 和 ODD 學童意見特別多，總會找藉口爭辯），可知不能斷然以解決策略數量多寡，來論斷其適應情形好壞。Crick 和 Dodge(1994) 就以反應方法的內容、數量兼顧，質量並重的前提下，才能說明其適應情形較佳。因此如何改善適應不佳兒童的記憶資料庫，並透過認知機制讓學童能提出的更多利社會的問題解方法，將是未來教學一個重要課題。

（五）反應決定

在反應決定的相關步驟上，隨著情境不同，三組學童在自我效能、替代反應相關評估步驟的差異較明顯，於初始

反應相關評估步驟、反應選擇則無明顯差異。

1. 初始反應相關評估步驟

就初始反應相關評估步驟，三組學童多數會積極配合老師所訂定的規則，並認為反應方法適當、預期有好結果。在最後方法選擇時，三組學童多數以初始反應能有效達成預期結果，而獲得個體正向評價，多選擇積極配合的初始方法。以 Kohlberg(1976) 兒童道德發展階段來看，三組學童正值小學一至三年級的道德成規前層次，因此偏重以權威者的觀點來判斷行為好壞（引自劉安彥、陳英豪，民 83）。Fontaine 等 (1998) 更以社會道德判斷能預測外顯問題行為，也能調節攻擊傾向者其敵意歸因與外顯行為間的關係。這可能就是三組學童偏重以服從權威者觀點，而採取道德信念的利他行為，就連攻擊傾向學童也放棄敵意行為，而皆選擇積極配合教師要求的原因。

2. 替代反應相關評估步驟

但於替代反應相關評估步驟，各類型學童隨情境不同在方法評估上有不同，對結果預期也有所不同。此結果或許正如 Crick 和 Dodge (1994) 所言：不清楚個體是同時或依序考慮哪些行為結果做判斷，但其判斷規則會隨著情境與個體的不同而有所不同。然而可以肯定的是這些判斷規則，應源自遠程記憶資料庫。

由 ADHD 和 ODD 學童在不同情境，不論替代方法消極或積極，皆評估其方法為適當；一般、ADHD 學童則隨方法不同，而有相稱的評估結果。因此可知一般、ADHD 學

童其反應評估能力，比 ADHD 和 ODD 學童好。Lim (2002) 以適當的意圖歸因，對適當反應評估有預測力。或許 ADHD 和 ODD 學童受其扭曲的認知基模，使其無法適當分析情境並推論別人意圖，以致於無法對行為反應適當評估。

由一般學童在不同情境皆多數預期有好的結果，而不同於 ADHD 學童、ADHD 和 ODD 學童隨不同情境而有不同預期結果，可知一般學童對事件處理結果較樂觀，這可能受其正向互動經驗影響。Crick 和 Dodge(1994) 綜合文獻也發現結果預期內容與社會適應之間有顯著相關。但在不當行為指導情境中，一般學童、ADHD 學童對替代積極配合反應，多數預期有好的結果；ADHD 和 ODD 學童多數對替代消極配合方法，也預期有好的結果。則又看出正向結果預期與適當行為反應之間，並非完全一致。

3. 自我效能

一般學童隨不同情境，對初始積極配合反應多數採取直接肯定態度，對替代反應則多採間接肯定。一般學童對初始反應正向評價較高，其可能原因來自其確知自己第一次反應就能有效地達成預期結果與目標的一種自信 (Cricke & Dodge,1994；周茜苓等，民 88)。而由 Nelson 等 (2000) 師生互動序列研究發現一般學童在第一序列就能服從教師命令，因此一般學童可能因此與教師之間衝突小、互動經驗多較為正向。這也可能說明一般學童的自信來自過去成功師生互動經驗累積。

ADHD 和 ODD 學童隨著不同情境，不論反應行為適當

與否，多數對其自我效能採取直接肯定，認為自己一定能做到。這與多數級任教師觀察其常說一套做一套，有很大出入。這種毫不思索直接肯定的反應，一方面可能與攻擊型兒童直接獨斷、不夠細膩自省有關 (Crick & Dodge, 1994)；一方面可能因其衝動特質，而常無法遵守指示控制自己的行為 (洪儷瑜，民 87)。

ADHD 隨著不同情境，多數採取積極配合教師要求。但對其自我效能評估，則隨情境而有不同的評價：在不當行為情境，多數認為自己一定做到；在學習指導情境，認為自己一定做到和可能做到各佔一半。研究顯示在特定情境中個體會以某些信念系統 (belief systems)，來對他的行為自我效能作評估；若行為反應能有效地達成預期結果，則該行為反應較能獲得個體自我效能正向評價 (Crick & Dodge, 1994；周茜苓等，民 88)。因此在不當行為指導情境，可能過去經驗和自己班級規定，早已形成他上課不能玩玩具信念和習慣，因而多數 ADHD 學童能預期收玩具然後專心上課的結果，對自我效能評價也較正向，認為自己一定能做到。在學習指導情境，可能過去經驗和自己班級規定，雖已形成他要寫完再下課的信念，但從部分學童怕發呆、寫太慢或太醜、可能寫不完被罵的預期結果，可知從過去經驗多數 ADHD 學童意識到自己行為控制力較差，因此對自我效能評價較保留，因此一定和可能做到各佔一半。洪儷瑜等 (民 90d) 以 ADHD 學童容易受情境的影響，而有不穩定的表現，這是因為他們對自己的行為缺乏控制能力所

致。因此教師若無法瞭解 ADHD 學童不專心、衝動特質，就自我控制較差問題給予適當包容和教導，可能加深學童挫敗感，也造成師生關係緊張。

4. 反應選擇

在反應選擇步驟，三組學童多數選擇積極配合的初始反應，一般學童與適應不佳學童間無明顯差異。這與多數研究顯示適應不佳兒童會比一般學童傾向選擇不適當反應方法的說法不一致 (Crick & Dodge, 1994; Trachtenberg & Vike, 1994; 許淑琴，民 78，謝淑芬，民 80)，也與教師對這群干擾性行為學童在教室的行為觀察不一致。這一方面可能是寫完功課再玩、上課不能玩玩具，不限於影片裡教師會這樣要求，在班級老師也會這樣要求，是學童共同學習經驗及教室規則記憶。再方面以 Kohlberg 道德發展觀點，國小一到三年級學童會偏重以權威者觀點來判斷行為好壞。也可能因本研究在訪談過程為了順利進行，必須要求受訪者遵守某些規則，而讓受訪者感受權威者和外在規範的存在，因此隨著訪談過程，受訪者可能詮釋並修正原來的選擇，非其實際行為反應。因此綜合上述，多數學童可能就憑著過去習得規則的經驗是否符合教師期待，來選擇反應方法。研究也提到教師是學童學習經驗的重要關係人，良好的師生互動關係，可以使學童免於連續性行為問題和學業失敗 (Maag & Forness, 1991; Hughes et al., 1999; Kuffman, 2001)。因此教師如何讓已習得規則與社會規範，真正在學童心中發揮自律效果，而非只是口頭或認知的知識，可能將是未來教學

者的重要課題。

二、社會訊息處理歷程的差異

以社會認知觀點，從界定到行為產生的每一個步驟，皆是社會認知的要素（蔡淑妃，民91；引自洪儷瑜等，民91）。可知訊息處理以覺察為基礎，有了最初覺察，繼而產生有意識的思考，而後引發相對應的行為。這段知覺、思考、轉化、行動反應的歷程，雖有順序性，但卻非單純的直線關係，彼此有交集之處。為清楚說明「編碼 - 分析 - 目標設定 - 反應搜尋 - 反應決定」歷程關係，以線索編碼、線索分析、目標設定，並選擇與社會適應有顯著相關的反應方法、結果預期步驟做串聯比較。

由第四章分析結果可知，各類型學童在學習指導情境和不當行為指導情境中之社會訊息處理歷程，於「線索編碼 - 線索分析 - 目標設定」歷程有差異，在「反應方法 - 結果預期」之訊息處理歷程差異不大。同時也發現各類型學童在不同教師要求情境，注意相關線索者多以中性歸因來解讀線索；注意無關線索者則歸因方式較多元。

（一）「線索編碼 - 線索分析 - 目標設定」歷程

從覺知、分析線索，到轉化線索為不同目標的過程，各類型學童隨情境與特質不同而有差異。這也印證Crick和Dodge(1994)認為訊息處理過程，會隨著情境刺激、個體特質而有不同的研究發現。

在學習指導情境，ADHD 學童多數採取無關線索，以負向歸因來解讀，卻設定積極目標；ADHD 和 ODD 學童多數採取無關線索，以負向歸因來解讀訊息，並多設定消極目標；一般學童則多數採取無關線索，以正向歸因來解讀訊息，並設定積極目標。

在不當行為指導情境，ADHD 學童多以相關線索篩選訊息，以中性歸因來解讀，設定消極目標；ADHD 和 ODD 學童則多數篩選無關線索，以中性歸因解釋線索，設定消極目標；一般學童多以相關線索篩選訊息，以中性歸因來解讀，但其中半數設定消極目標、半數設定積極性目標。

但仍可以看出 ADHD 和 ODD 學童多數「覺知 - 分析 - 轉化」線索處理歷程較單純，意即隨情境不同，多數覺知無關線索，以中性或負向歸因，最後轉化為消極目標。這或許可以說明 ADHD 和 ODD 學童固執、不容易順從成人指示要求的臨床症狀(Wicks-Nelson,2000)；再則長期缺乏成功人際經驗，也影響其認知基模(cognitive schemata) (Crick & Dodge, 1994)，使處理歷程較主觀、負面、消極。

就 ADHD、一般學童「覺知 - 分析 - 轉化」線索的處理過程較多元，隨情境而有不同因應處理方式。這正如訪談中，多數老師對 ADHD 症狀學童看法一樣：「雖然會有狀況，但講了都會聽。」因此比起 ADHD 和 ODD 學童，在以教師為中心主導規範形成的學校生活中，這兩組學童多元的訊息處理歷程，可能顯示其多元（彈性較大）、堅持度較低（較順從），在校園裡師生互動衝突較少。

ADHD 學童、一般學童於不當行為指導情境的差異不明顯。但在學習指導情境，差異較明顯。可能是因為上課不能玩玩具，不限於影片裡教師要求，也是多數 ADHD、一般學童的班級規定，因此憑著經驗記憶多數採取相關線索，以中性客觀線索分析；但仍有較多 ADHD 學童想玩衝動而設定消極目標。寫完功課再下課，對一般學童顯然有較多正向學習經驗，因此多正向歸因線索，且多設定積極目標；ADHD 學童可能因專注力差，而無法持續花心力學習，為逃避寫功課而多以負向歸因，但為了下課仍多設定趕快寫完的工具性目標。因此相較之下，仍以一般學童訊息處理歷程較正向、積極，ADHD 學童因為衝動、注意力欠佳特質，使訊息處理歷程較負向、消極。

由各類型學童在不同情境，其「覺知 - 分析」歷程，注意相關線索者多以中性歸因來解讀線索；注意無關線索者則歸因方式較多元。換言之，學童若能注意情境客觀線索，其對情境解釋也較客觀。研究也發現對編碼轉呈線索進行詮釋時，當其真實程度越高越，對刺激較能適當反應 (Cricke & Dodge, 1994; 周茜苓等，民 88)。因此教師如何指導學童客觀的接收線索與分析，也將未來教學重要課題。

(二) 「反應方法 - 結果預期」之歷程

各類型學童在學習指導情境和不當行為指導情境中之社會訊息處理歷程，於「反應方法 - 結果預期」之訊息處理歷程差異不大。即各類型多數學童採取積極配合，並預

期會有好的結果。也就是 ADHD、ADHD 和 ODD、一般學童，當其面對教學情境下的教師要求，多數會積極配合教師要求，且認為聽老師話會得到稱讚、能下課玩、心情較好、更認真學習等結果。

研究顯示提出的反應內容、結果預期與社會適應間有顯著正相關；然而結果預期與行為反應關係，卻仍不明確 (Crick & Dodge, 1994)。由此可知干擾性行為學童其症狀雖在四、五歲時就會出現，但可能配合其道德發展（重視權威者觀點），在透過教育過程與良好的師生互動經驗下，其解決問題的方法內容與評估多較為正向。但就如 Gresham 曾提出自我控制缺陷兒童無法穩定持續表現應有行為（引自洪儷瑜，民 91），因此縱然干擾性行為學童認為自己能做到，也可能因自我控制差，而無法做到預期行為表現。

綜觀上述可知各類型學童在不同的師生互動情境，於「反應方法 - 結果預期」之訊息處理歷程差異不大，其反應方法與評估都較積極正向；於「線索編碼 - 線索分析 - 目標設定」歷程則差異較明顯，ADHD 和 ODD 學童可能受其認知基模影響，歷程單一卻多負向敵意；ADHD 學童可能受其專注、衝動特質影響，訊息處理歷程雖多元，但較消極；一般學童可能正向學習經驗影響，訊息處理歷程較積極、多元。因此由知覺、分析、轉化線索，到行動反應，個體訊息覺察與決定因應行為的前後歷程，一般學童較正向一致；ADHD 學童較消極多元；ADHD 和 ODD 學童則較負向衝突。

第二節 師生互動情境之社會訊息處理歷程探討

本節綜合上述討論，將師生互動情境中，不同特質學童其社會訊息處理歷程可能之相關影響因素，以圖 5-3-1 為架構，以實線表示主要討論範圍，以虛線表示非主要討論範圍，將本研究結果與發現陳述如下。

從圖 5-3-1 可知，不同特質學童當遇到以「一般教學情境的教師要求」為主題之師生互動情境時（包括：學習指導情境、不當行為指導情境），面對教師意圖模糊情境下的許多訊息刺激，為方便訊息的處理並簡化認知任務，兒童一方面受到早期經驗中去蕪存菁所累積潛藏知識結構影響（包括：過去互動經驗、已習得規則、基模、道德信念），一方面也可能受結構式晤談流程影響，協助兒童解釋情境中的線索，使訊息處理更有效率，但也可能導致判斷和推理上的錯誤。而後面對情境刺激，將線索輸入短期記憶裡儲存，而後引發一連串覺察與處理過程。在這段知覺、思考、轉化、行為反應的歷程，雖有順序性，但卻非單純的直線關係，而是以動態、連續、同時性方式運行。

一、「知覺 - 分析 - 轉化」的線索思考歷程

即個體會透過感知，篩選某些特定訊息線索，並對事件的原因和他人意圖進行解釋，而後針對目前情境選擇一個目標或想要的結果，然後從長期記憶中搜尋過去學習過的行為或建構新的行為反應。

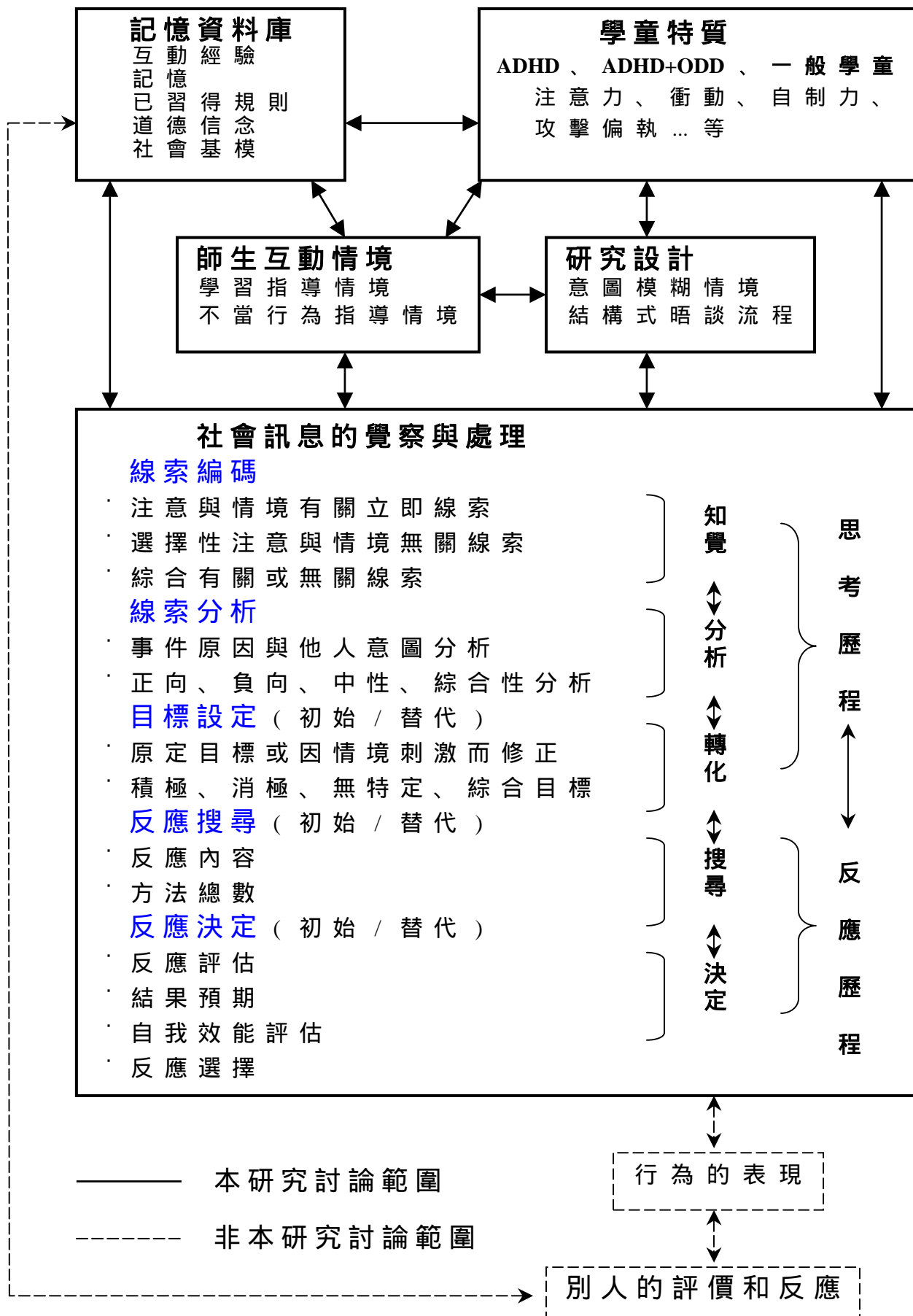


圖 5-3-1 師生互動情境之社會訊息處理歷程

篩選線索的過程，可能受特質（年齡、注意力、自制力控制）、基模（是否有攻擊偏執）、研究設計（晤談流程）影響。因此注意力較佳一般學童多能注意與情境相關的立即線索；注意力缺陷的 ADHD 學童多無法注意與情境相關的立即線索，但在結構的晤談流程下，其線索篩選也漸趨客觀；而有攻擊偏執或自制力較差的 ADHD 和 ODD 學童，則多篩選與情境無關的特定的訊息。

對所有線索解釋的過程，則會受到記憶資料庫（過去互動經驗記憶、已習得規則）、情境（意圖模糊情境）、特質（衝動、敵意傾向）的影響。因此過去與教師有較多正向互動經驗的一般學童，其對教師意圖解釋就較正向；有攻擊傾向的 ADHD 和 ODD 學童，在教師模糊的指令要求下，對情境與他人意圖的解讀都較負面；受過去已習得規則影響，多數 ADHD 學童能接受教師上課不能玩玩具的要求，在不當行為指導情境對規則要求的解釋較中性。

學童在解釋線索後，會針對情境重新建立新的目標。而這目標設定過程可能受特質（衝動不安、挫折容忍度、自我控制）、互動經驗（正負向師生互動經驗）、調和多元目標能力（覺察他人觀點、澄清現況因素）、道德發展（避罰服從導向、人際和諧導向）的影響而修訂目標。因此有較多正向互動經驗的一般學童，其多設定積極利社會目標；一般學童在覺察他人觀點與澄清現況能力都較好，因此能調和多元目標能力多設定積極目標。適應不佳的學童，因為過去較多負向師生互動經驗，或因衝動、自我控

制差的特質影響，對結果預期較負面而多設定消極目標。再則多數學童初次設定目標時，多自我中心而有避罰服從導向，以條件交換方式而建立消極目標；第二次設定目標時，適應良好學童較能考慮教師觀點，以人際和諧導向多建立正向的目標。

就線索「覺知 - 分析 - 轉化」的處理歷程，也隨學童特質而有不同。ADHD、一般學童較多元，可能顯示其多元（彈性較大）、堅持度較低（較順從）；ADHD和ODD學童多數長期缺乏成功師生互動經驗，影響其認知基模，線索處理歷程較主觀、負面、消極，而顯得較固執、不易順從。各類型學童在不同情境，其「覺知 - 分析」歷程，若能注意相關線索，則多以中性歸因來解讀線索；這顯示學童若能注意情境客觀線索，則其對情境解釋也較客觀。

二、「搜尋 - 決定」的反應處理歷程

即個體再以某些信念對行為適當性、可能結果與自我效能作評估，最後決定哪一種反應，當決定所選擇的行為反應時，其行為表現又受到他人評價，而這互動經驗記憶又回到潛意識資料庫。

在反應搜尋的歷程，其方法內容與記憶資料庫（師生互動經驗、避罰服從的道德信念、成人管教經驗）、特質（衝動、違拗、攻擊偏執、自我控制缺陷）、覺察能力有關。故多數一般兒童其正向師生互動經驗較多，有較多利社會行為策略，初次與替代方法多選擇積極配合；ADHD

學童也多採積極配合反應，但可能因自我控制缺陷而無法穩定持續表現應有的行為；ADHD 和 ODD 學童多可能在成人高壓或疏於管教下，負向互動經驗較多、利社會策略較少，因此第一次為逃避責罰多採積極配合的方法，在第二次以後就露出衝動、違拗的反抗特質，而多選擇消極或不配合反應。相較下，ADHD 學童解決策略極為有限，一般學童、ADHD 和 ODD 學童比 ADHD 學童有較多解決策略；但在方法內容、數量兼顧，質量並重的前提下，反應搜尋能力以一般學童的能力較好。

在反應決定等步驟，受遠程記憶資料庫（基模、習得規則、互動經驗、道德發展）、特質（獨斷、衝動、行為控制）的影響。各類型學童多以權威者觀點、過去習得規則來判斷評估行為好壞，因此對積極配合要求的反應評估都採正面態度，最後也多選擇積極配合教師要求的方法。一般學童其正向互動的經驗較多，因此在不同情境皆多數預期有好結果、對自我效能評價較高；ADHD 和 ODD 學童受其扭曲的認知基模，以及獨斷、粗糙、衝動特質影響，使其無法適當分析情境並推論別人意圖，對行為反應評估能力比一般學童、ADHD 學童弱；ADHD 學童可能意識到自己行為控制力較差，因此其對自我效能的評價較保留。

在師生互動情境中，各類型學童在「搜尋 - 決定」的反應處理歷程差異不大，其反應方法與評估都較為積極正向。這可能是寫完功課再玩、上課不能玩玩具的規定，幾乎學校約定俗成規則，已成為受訪者的已習得規則記憶；

再加上這階段學童道德發展，重視權威者觀點，因此透過教育過程，其解決問題的方法內容與評估多較為正向。但因干擾性行為疾患學童多有自我控制缺陷而無法穩定持續表現應有行為，因此雖然其自認能做到，但也可能因自我控制差，而無法做到預期行為表現，其說法與實際行為表現有不一致。

三、從思考到反應的歷程

由個體「知覺 - 分析 - 轉化」線索，到「反應搜尋 - 反應決定」，這段的思考到反應的歷程，或許可作為師生互動行為表現的判斷參考。

從學童的類型來看：一般學童較正向一致；ADHD 學童較消極多元；ADHD 和 ODD 學童則較負向衝突。因此一般學童可能受過去正向互動經驗較多，其思考到反應的歷程較正向一致，因此與教師互動情形應較良好。ADHD 學童可能受其專注、衝動特質影響，訊息處理歷程雖多元消極，與師生互動問題可能較多。ADHD 和 ODD 學童可能受其認知基模影響，歷程單一卻多負向敵意，師生間衝突顯然較嚴重。

綜合上述可知，在教師要求的情境下，一般學童從思考到反應的歷程都較正向一致，因此可能與教師互動時行為表現較好；ADHD 和 ODD 學童則從思考到反應的歷程，都較為負向、衝突、不一致，因此可能與教師互動摩擦衝突較多。